Pour une école démocratique

Par Nico Hirtt (Appel pour une école démocratique)[1]

Formuler des choix en matière d'éducation n'est jamais neutre. Une politique éducative est d'abord une politique. Elle est conditionnée par cette question fondamentale : qu'attendons-nous de l'enseignement ? A quoi sert l'école ?

On peut y apporter, *grosso modo*, trois types de réponses. La première, c'est la réponse institutionnelle, souvent implicite, camouflée derrière le « bon sens », le « réalisme » et l'évidence : l'école sert à assurer un certain nombre de conditions essentielles au bon fonctionnement de notre société. Nous appellerons ce point de vue « conservateur ». La deuxième catégorie de réponses, est celle qui voit en l'école un moyen d'assurer le bonheur et l'émancipation des individus. Nous l'appellerons le point de vue « humaniste ». Enfin, la troisième réponse est celle qui considère l'école – ou plutôt les savoirs qu'elle transmet – comme un instrument d'émancipation collective, de transformation sociale. Nous l'appellerons le point de vue « progressiste ».

Remarquons que la première et la troisième approche ont en commun d'instrumentaliser l'enseignement au service d'objectifs sociétaux (politiques, économiques, sociaux) alors que la deuxième approche, qui se présente comme détachée de tout choix politique, se veut axée sur les aspirations de l'individu.

Remarquons aussi que les trois points de vue ne s'excluent évidemment pas totalement : que l'école obligatoire doive socialiser l'enfant, lui apprendre à lire, à écrire et à compter,. fournir le terreau où se recruteront médecins et infirmiers, enseignants et éducateurs, météorologistes et ingénieurs des chemins de fer… tout le monde en conviendra. La discussion commence dès qu'on dépasse ces trivialités-là. Comment socialiser ? Que faut-il pouvoir lire ? Combien voulons-nous de médecins et d'ingénieurs ? Et que devraient apprendre ceux qui ne seront pas médecins, mais patients ? Ceux qui ne seront pas ingénieurs des chemins de fer, mais cheminots ?

Dans l'approche conservatrice – et je prie le lecteur de bien vouloir entendre ce mot sans lui associer de jugement de valeur a priori – le système éducatif est essentiellement un appareil de reproduction. L'école est chargée de reproduire, génération après génération, les conditions d'existence du système social en place (ce qui ne veut pas dire qu'elle les reproduit à l'identique, puisque ces conditions mêmes évoluent). Cette reproduction implique la transmissions de règles ou de valeurs culturelles, éthiques et politiques (reproduction des conditions idéologiques), la sélection en niveaux de formation stratifiés (reproduction de la hiérarchie sociale, « reproduction » au sens bourdieusien) et la formation de main d'œuvre qualifiée et diversifiée (reproduction des conditions économiques).

Cette conception engendre un rapport contradictoire à l'école. Le conservateur ne souhaite de l'enseignement (pour les autres) que dans la mesure où celui-ci permet de remplir cette triple mission de reproduction idéologique, sociale et économique. Or, dans chacun de ces trois domaine, l'excès d'enseignement peut être aussi nuisible que son manque. Trop d'enseignement, c'est un enseignement coûteux, exigeant une lourde fiscalité qui menace

[1] Ce texte est extrait de l'ouvrage « L'école de l'inégalité », éditions Labor, 2004.

d'en ruiner les bienfaits économiques. Trop d'enseignement pour tous empêche d'assurer (et de justifier) l'indispensable différenciation sociale : qui balaierait nos rues, approvisionnerait nos magasins et conduirait nos tramways, si tous devaient accéder à l'université ? Enfin, trop d'enseignement rendrait bien difficile la soumission de nos contemporains aux machines à abrutir que sont le sport-spectacle, le racisme, le machisme, la Star Academy. ou les multiples intégrismes religieux.

Ce qui précède peut paraître cynique et caricatural. De fait, les positions s'expriment rarement en termes aussi crus. On présentera plutôt comme des évidences, au nom d'un prétendu réalisme, qui n'est qu'un refus de la pensée critique, les conclusions qu'impose cette idéologie : « Il faudra toujours des manuels et des intellectuels, on n'y peut rien », « investir davantage dans l'enseignement, ce n'est pas possible », « il faut tout de même bien préparer les gens à être productifs », « on ne peut pas favoriser des formations qui n'ont pas d'avenir », « tout le monde n'est pas fait pour devenir intellectuel », etc.

La conception « humaniste » de l'éducation est sans doute la plus répandue chez les enseignants. Ici, l'école se veut au-dessus des débats politiques, des classes sociales ou des calculs économiques mesquins : elle sert à doter l'individu des connaissances, des compétences et des attitudes qui assureront son « émancipation », son « avenir », le « développement de sa personnalité ». On voit d'emblée où le bât blesse: la générosité se paie au prix fort du flou artistique !

Il est impossible, en partant d'une vision abstraite des besoins de *l'individu*, de définir quels seraient les savoirs indispensables à *tous* et donc, de formuler une politique éducative. Ou plutôt, on peut en formuler mille, toutes différentes et toutes également légitimes.
Entre sa version élitiste (« je sais, moi, quels savoirs assureront votre bonheur personnel ») et la version empreinte du relativisme culturel à la mode (« toutes les cultures, tous les savoirs se valent »), on découvrira autant de formes d'humanisme éducatif que d'individus qui s'en réclament. Loin d'apporter des réponses à nos questionnements, celui-ci finit alors par aiguiser les contradictions sur des questions secondaires.

Une telle fracture divise aujourd'hui profondément les acteurs de l'enseignement. « Changer l'école » ou « sauver l'école » ? Aller résolument de l'avant dans la rénovation des pratiques pédagogiques et des programmes, ou bien restaurer la rigueur des disciplines et un haut niveau d'exigences ? Moderniser l'enseignement pour l'adapter aux « nouveaux publics » ou défendre les « acquis de l'école républicaine » ? Ouvrir l'école sur le monde ou la protéger des influences de la société mercantile ? Placer l'élève au centre ou placer les savoirs au centre ?
Les deux protagonistes s'affublent respectivement des sobriquets de « pédagos » et de « ringards ». Ici, un fort bataillon d'instituteurs, peut être davantage sensibles au développement complet des enfants avec lesquels ils vivent plusieurs heures par jour. En face, une armée recrutant largement dans les rangs des professeurs du secondaire, horrifiés par l'irrésistible « chute du niveau » dans leurs diverses disciplines. Mais la division traverse largement les filières et les types d'enseignement.

Les deux bords ont leurs extrémistes. D'un côté ceux qui cultivent un rapport sectaire, quasi-religieux, à une chapelle pédagogique particulière. De l'autre, ceux qui ne jurent que par « l'école républicaine » en la réduisant à ce qu'elle avait de plus détestable, la sélection élitiste. D'un côté ceux qui se gaussent du « professeur détenteur et transmetteur du savoir ». En quoi ils ont évidemment tort car, quelle que soit la stratégie pédagogique utilisée, le but de tout enseignement est bien de faire accéder l'apprenant à des savoirs et, pour ce faire, celui

qui fait apprendre, celui qui enseigne, doit forcément les posséder, ces savoirs. De l'autre côté ceux qui ont pareillement tort en crachant leur venin sur les sciences de l'éducation : comme si, dans l'ensemble des activités humaines, seul l'acte pédagogique devait échapper à toute tentative de rationalisation (et dire cela ne signifie pas prendre pour argent comptant toutes les théories – souvent contradictoires – élaborées par les diverses écoles pédagogiques).

Entre les deux pôles militants, une masse d'enseignants tiraillés par les contradictions et sommés de choisir leur camp.

Cette rupture est d'autant plus inquiétante à l'heure où les uns et les autres devraient se mobiliser, ensemble, face aux menaces de marchandisation de l'école : l'instrumentalisation de l'enseignement au service de la compétition économique, la croissance des inégalités sociales devant la scolarité et la conquête de l'éducation par ceux qui n'y voient qu'un nouvel objet de profit.

Pour sortir de cette querelle stérile, il faut changer de point de vue et penser l'école, non comme un but en soi, mais comme un levier de transformation sociale. Cette conception, que j'appelle progressiste, part de l'idée fondamentale que les enjeux majeur des problématiques éducatives se situent en dehors du champ éducatif : le problème ce n'est pas l'école, c'est la société.

La planète est devenue une bombe qui menace d'exploser à tout moment. A moins qu'elle n'explose déjà ? Un cinquième de la population du globe s'approprie 86% des richesses pendant qu'un autre cinquième doit se contenter d'un pourcent seulement. Un milliard et demi d'habitants de la Terre survivent avec moins d'un euro par jour. Survivent ? Pas toujours : toutes les heures, une tour du WTC, remplie d'un millier d'enfants affamés ou mal soignés, s'effondre dans l'indifférence générale, sous les coups d'un avion nommé « globalisation capitaliste ». Seule différence avec le 11 septembre : le pilote ne meurt pas, il s'engraisse du sang de ses victimes. Le développement anarchique que ce mode de production impose à l'humanité produit des catastrophes humaines et écologiques dont nous commençons seulement à mesure l'ampleur : les 5 années les plus chaudes depuis qu'existent des relevés de température se situent toutes après 1990. Seule note d'espoir pour l'environnement, mais annonciatrice d'une barbarie guerrière croissante : les réserves connues de pétrole seront épuisées dans 50 ans (au mieux ! à condition que l'on continue d'empêcher la moitié des habitants du globe d'en profiter).

Ce monde-là ne doit pas être « reproduit », mais radicalement transformé. Et on ne le fera pas sans mobiliser à cette fin toutes les connaissances, toutes les compétences possibles. Le rôle de l'école devrait être d'apporter à tous – et en priorité à ceux qui, de par leur position sociale défavorisée, constitueront des forces de changement – les armes du savoir : les rendre capables de comprendre le monde dans toutes ses dimensions et toute sa complexité, les doter des compétences qui donnent force pour œuvrer à sa transformation, instituer en eux le citoyen futur d'un monde plus juste et réellement démocratique. Dès lors, l'école échoue lorsqu'elle prive précisément ces couches populaires de l'accès au savoir. L'école échoue lorsqu'elle introduit une sélection hiérarchisante reproduisant les inégalités sociales qu'il s'agit justement de combattre. L'école échoue lorsqu'elle abaisse l'instruction des enfants du peuple à une étroite formation professionnelle qui ne fera d'eux que des exécutants efficaces et non des adultes critiques, conscients et capables d'agir.

Des programmes ambitieux

De quels savoirs auront-ils besoin, ces citoyens-là ? Permettez-moi de commencer par deux histoires vécues.

Wenda – elle seule se reconnaîtra sous ce pseudonyme – a 17 ans et se trouve, avec une année de retard, en cinquième secondaire. Ses parents sont arrivés en Belgique voici 18 ans, en provenance du Congo. Lors d'une pause, entre deux problèmes sur le mouvement orbital des planètes, je découvre incidemment que Wenda ignore l'histoire des Noirs d'Amérique. Elle croit qu'ils ont, comme ses parents, émigré en fuyant la misère de l'Afrique. Elle ignore qu'on les y a traînés de force, comme esclaves, et que c'est là une des causes de l'état de pauvreté où se trouve son continent d'origine. Pendant ce temps, au cours d'histoire, en application des nouveaux programmes basés sur les « compétences », Wenda est sensée apprendre à effectuer une « analyse critique de sources documentaires »….

Stéphane a 20 ans. Après avoir doublé la deuxième, puis la troisième générale, il s'est retrouvé orienté dans l'enseignement professionnel, section « assistant sanitaire ». Après l'obtention de son diplôme de qualification, il a choisi d'effectuer une 7e année professionnelle, afin de décrocher le certificat d'études secondaires supérieures. Depuis trois ans, Stéphane n'a eu aucun cours de physique ou de chimie, guère de mathématiques. En une année et à raison de deux heures par semaine, je suis chargé d'amener Stéphane à découvrir, comprendre, maîtriser et mémoriser ce que d'autres ont appris en trois années d'enseignement général. Mission impossible.

N'imaginez pas que ces cas soient isolés ou extrêmes. Wenda est une bonne étudiante : elle a toujours soigneusement étudié ses leçons d'histoire. Stéphane est un privilégié de l'enseignement professionnel : il a achevé sa formation et a la chance de faire une 7e.

Trop de jeunes sortent de l'école sans connaître le passé qui éclaire le présent ; sans connaître et encore moins comprendre l'origine des problèmes majeurs qui se posent à l'humanité : les inégalités nord-sud, l'exploitation, l'instabilité économique, l'accès à l'eau et au logement, le gaspillage des ressources, etc. Les enfants issus de l'immigration passent douze années à l'école sans que jamais on ne leur parle de leur culture d'origine et de l'histoire de leur peuple. Wenda est une navigatrice dans le brouillard, qui ne sait ni d'où elle vient ni où elle va.

Dans l'enseignement général on forme de véritables analphabètes technologiques, ignorants de la place du travail productif dans la création de richesses.

Dans beaucoup de filières, les contenus scientifiques sont totalement absents ou largement insuffisants. Or, ces savoirs permettent non seulement de développer une approche rationnelle de la réalité, ils sont aussi essentiels à la compréhension des bases matérielles de l'activité économique : les moyens de production, dont le développement conditionne toute l'évolution de la société. Comment Stéphane pourrait-il appréhender les enjeux de la Guerre d'Irak s'il n'a jamais compris le rôle de l'énergie dans les transformations mécaniques et chimiques, s'il ignore la place du pétrole dans la production énergétique ? Comment pourra-t-il prendre position dans le débat sur les OGM s'il n'a pas reçu une formation sérieuse en biologie ?

Poursuivons. Même dans le domaine étroit de la socialisation, l'école actuelle est loin d'apporter les connaissances de base qui sont indispensables pour vivre dignement. Ainsi n'apprend-on rien, ou presque, sur le droit et les lois sociales, sur la santé, la médecine, l'hygiène, la sécurité domestique, les techniques et technologies de la vie quotidienne. On n'y

apprend pas davantage à élever ses enfants, à voyager, à participer à la vie démocratique de son quartier, de sa commune, à rencontrer et à comprendre ceux qui appartiennent à une autre culture. Bref, on accède à la vie adulte sans mode d'emploi et débrouille toi comme tu pourras.

L'accès à une formation littéraire et philosophique est devenu l'apanage exclusif de ceux qui fréquentent les établissements réputés « d'élite ». Et encore… Pourtant, la maîtrise des Lettres devient vite une porte d'accès incontournable aux autres savoirs, à l'analyse, à l'abstraction, à la formulation précise d'idées complexes et donc à la complexité elle-même. Il en va de même des multiples formes d'expression artistique.

Dans le domaine des langues et de la littérature étrangères, un poids excessif est donné à l'Anglais – langue exclusive de la mondialisation capitaliste – au détriment des langues pratiquées majoritairement par les peuples : espagnol, arabe, chinois et russe. Plus de diversité dans ce domaine encouragerait davantage les contacts et les échanges entre les peuples et les cultures.

Bref, cessons de mépriser les enfants du peuple par une vision étriquée de ce qui, prétendument, « les intéresse ». Dans l'exercice de mon métier de professeur de physique je peux témoigner de l'immense soif de savoir qui peut motiver les élèves, pour peu qu'on leur propose des contenus réellement stimulants. Des étudiants qui avaient fait preuve, au mieux, d'une attention polie face à de bien ennuyeux problèmes répétitifs sur, mettons, le branchement de résistances électriques en série ou en parallèle, se découvrent une passion soudaine pour la physique lorsque, au mépris des programmes imposés, je m'aventure dans des domaines fondamentaux comme la physique relativiste ou la mécanique quantique.

Enfin, s'agissant plus spécifiquement de la Belgique francophone, il faut d'urgence soumettre à la critique certaines réformes qui ont eu un effet dramatiques sur les apprentissages de base. Il faut renouer avec un enseignement systématique de l'orthographe, du vocabulaire et de la grammaire. En calcul et en mathématique il faut réintroduire le minimum indispensable de « drill » pour assurer la maîtrise des règles de base et restaurer la saine pratique des résolutions de problèmes (oui, les bons vieux problèmes de robinets qui coulent et de baignoires qui fuient !).

Le salut réside-t-il pour autant dans un simple retour en arrière ? Suffit-il d'en appeler à « sauver l'école » ? Mais de quel retour en arrière, de quel sauvetage parle-t-on au juste ? S'agirait-il seulement de remonter le niveau des exigences ? C'est un peu court si l'on ne dit pas également comment atteindre ces nobles objectifs. S'agirait-il d'en revenir à la sélection précoce qui, dès l'entrée au collège, divise les enfants en filières hiérarchisées ? Cela reviendrait à résoudre le problème à la façon de Georges W. Bush quand, pour empêcher les incendies de forêts, celui-ci suggérait d'en abattre les arbres. Les enfants du peuple échouent à l'école des élites où les a jeté la massification ? Eh bien, qu'on les en éjecte ! La belle solution que voilà !

Dans une « pétition contre le collège unique » diffusée par des enseignants français au printemps 2001, le projet de démocratiser l'école était qualifié d'utopie et de « dogme idéologique ». Le texte concluait sur trois revendications. Premièrement, « déterminer de réels niveaux de classes ». Cela est fort bien et j'y souscris. Le problème, c'est qu'on cherche en vain, dans la pétition, les revendications et propositions qui permettraient de faire également en sorte que tous puissent effectivement atteindre ces niveaux. Or, c'est tout de même là que réside l'enjeu ! Deuxièmement, la pétition demandait de « considérer le redoublement comme une chance et non comme une sanction ». C'est aussi insensé que de vouloir supprimer,

administrativement, les redoublements. Car, de nouveau, le problème n'est pas d'être pour ou contre les redoublements, mais bien de savoir comment les rendre inutiles. Pour finir, la pétition suggérait, derrière le paravent d'une formule complexe de « classes de réflexion », d'en revenir à une sélection précoce des élèves en difficulté « vers une formation temporairement ou définitivement plus concrète et plus courte ».

Voilà comment, au départ d'un objectif ambitieux et généreux (relever le niveau), mais à défaut de réfléchir sur les moyens de le faire atteindre par tous ou, ce qui est plus grave, parce qu'on ne croit pas à la possibilité de le faire atteindre par tous, on se réfugie dans des mesures administratives inopérantes (le redoublement) ou inadmissibles (la sélection précoce). Le niveau s'en trouvera sans doute relevé pour une minorité, mais au prix de quel abrutissement intellectuel pour les autres ? Si pour sauver les lettres, la philo et les mathématiques dans l'enseignement général, il faut expédier la moitié des jeunes dans un enseignement professionnel qui réduit leur formation générale comme une peau de chagrin, alors décidément non, cela ne m'intéresse pas. Car c'est précisément à cette moitié-là que je veux apporter la philo, les lettres et les maths.

A isoler la question du « niveau » de celle de la démocratisation de l'enseignement, on se retrouve d'ailleurs bien vite en étrange compagnie : celle des élitistes anglo-saxons pour qui tout le mal provient du caractère public de l'école, du manque de liberté de choix des parents, pour qui la solution passe par le chèque scolaire et les *Charter schools*, ces écoles publiques gérées par des managers privés sur le principe de la compétitivité. En ces temps de dérégulation, de conquête de l'éducation par les marchés, le fossé se rétrécit dangereusement entre le prétendu élitisme républicain et le bien réel élitisme de l'école marchande.

Comment innover sans casser ce qui fonctionne ?

Chez les ultras de la tendance « républicaine », l'ennemi juré porte désormais un nom : « sciences de l'éducation ». Les pédagogues porteraient la responsabilité de tous les maux de l'enseignement. Ce jugement est à la fois unilatéral et excessif. Premièrement, on ne peut mettre toutes les pédagogies dans le même sac. Deuxièmement, il faut établir une distinction nette entre la pensée pédagogique et l'utilisation, la récupération des façades de son discours, par le pouvoir. Enfin, même s'agissant des pires dérives de certaines écoles de pensée pédagogique – je pense notamment à celles qui s'inspirent du behaviorisme ou de la non-directivité – c'est leur faire beaucoup trop d'honneur que de leur attribuer le pouvoir de façonner, seules, le destin de l'Ecole.

La réflexion pédagogique n'échappe pas aux contradictions propres à notre société. Comme toutes construction idéologique elle est marquée par les oppositions d'intérêts de classes. Dans son acceptation majoritaire actuelle, l'idée de « placer l'élève au centre » n'est pas étrangère au personnalisme chrétien, qui prétend valoriser l'individu. Or, si cet individualisme répond parfaitement aux intérêts des élites, il est en revanche totalement contraire à ceux des enfants du peuple, qui ne peuvent placer leur espoir que dans l'émancipation collective. Le behaviorisme et les doctrines qui en résultent – visant aux compétences fonctionnelles plutôt qu'à l'accès aux savoirs – reflètent quant à eux la recherche d'employabilité de la main d'œuvre dans un contexte industriel et technique en mutation toujours plus rapide.

Mais en posant cela, on ne dit qu'une partie de la réalité. Car le succès de la doctrine « mettre l'élève au centre » témoigne également du calvaire que vivent trop d'enfants à

l'école. Quand les appels à l'aide sont restés sans réponse, quand les échecs s'accumulent, quand le décrochage intellectuel s'accentue, quand chaque nouveau travail, chaque nouveau défi s'avère inaccessible, alors l'école se transforme en prison. De même, la volonté de favoriser les compétences au détriment de l'empilement des connaissances, peut se comprendre lorsqu'on voit le fossé entre les savoirs théoriquement acquis et ceux que les jeunes sortant du système scolaire sont effectivement capables de mettre en œuvre.

La pédagogie soulève de vraies questions. Mais elle y apporte trop souvent des réponses formelles. Si le « respect de l'élève » se traduit par l'acceptation de son non-accès au savoir, alors loin de le respecter, on le condamne. Si la valorisation des compétences ne s'appuie plus que sur des savoirs réduits, parcellaires, déstructurés, alors on produit un travailleur conforme à ce que réclame à raison de 65% le marché du travail ; mais on ne rend pas le citoyen plus compétent pour comprendre le monde.

Les pédagogies dites « constructivistes » – Vigotsky, Freinet – occupent une place à part. Leur philosophie constitutive est basée sur une vision à la fois matérialiste et dialectique de la relation entre savoir et réalité. Le savoir y est conçu comme une construction, historiquement et socialement conditionnée, reflet d'une réalité objective. Le moteur de la construction des savoirs, du passage de l'objet à sa représentation, est la pratique, source, moyen de vérification et but ultime de la connaissance. La thèse centrale de toute pédagogie constructiviste est celle-ci : pour accéder pleinement au sens, c'est-à-dire à la compréhension et à la maîtrise des savoirs, il faut participer à l'activité de leur construction. Cette thèse est fondamentalement correcte. Le danger est de prétendre en tirer des conclusions formelles ou réductrices en termes de méthodes pédagogiques.

A vrai dire, tous les bons pédagogues de terrain pratiquent le constructivisme comme monsieur Jourdain pratiquait la prose. L'enseignant qui, même dans un cours frontal, traditionnel, fait découvrir l'historicité des notions, l'enseignant qui questionne ses élèves pour les amener, à partir de leurs propres représentations, à ébaucher les concepts nouveaux qu'il souhaite aborder, cet enseignant est un pédagogue constructiviste. Et il l'était déjà bien avant que la pédagogie ne développe et ne formalise des travaux dans ce sens. Dire cela n'enlève d'ailleurs rien au mérite de ces travaux. D'abord parce que la formalisation théorique de cette approche permet de la légitimer et de la diffuser. Ensuite parce qu'elle permet d'orienter les recherches vers des pratiques plus efficaces. Mais c'est aussi là que le danger pointe son nez : quand l'épistémologie de la connaissance commence à faire place au sectarisme de la méthode. Ainsi, « l'auto-socio-construction des savoirs » sur des « chantiers de problèmes », ou les « pédagogies du projet » sont assurément des méthodes intéressantes. Mais lorsqu'on cherche à les transposer mécaniquement à l'enseignement de toutes les disciplines, de toutes les notions, lorsqu'on cherche à les imposer dogmatiquement à tous les enseignants, alors on court vite à la catastrophe.

Une stratégie pédagogique efficace dans telle discipline, voire dans l'approche de tel point particulier d'une discipline, ne l'est pas forcément dans une autre. Je peux mettre les élèves au travail sur des chantiers de problèmes mathématiques qui les conduiront à découvrir et tenter de formuler des concepts comme la limite ou la dérivée d'une fonction, et ce de manière « autonome » (les guillemets sont nécessaires puisqu'en réalité c'est moi qui ai choisi adéquatement les « situations-problèmes », je les ai donc manipulés en les guidant à leur insu là où je voulais les amener – il n'y a absolument rien de « non-directif » dans cette démarche et l'autonomie de l'élève n'est qu'un leurre). Par contre, je ne peux guère espérer leur faire découvrir de cette manière un concept complexe comme celui de champ électrique, fruit d'un

siècle de développements et de tâtonnements de la science physique. Tout au plus puis-je leur faire effectuer des calculs particuliers, à partir de la force électrostatique, et leur dire, après coup, que ce qu'ils viennent de calculer c'est un champ. Sur le plan de la compréhension cela n'apportera pas beaucoup plus de clarté que de commencer, très classiquement, par définir ce qu'est le champ avant de faire les calculs en question. A l'inverse, et toujours au nom d'une approche constructiviste, il est essentiel à mes yeux d'inscrire une notion comme celle du « champ » dans son développement historique, de Newton à Einstein. Par contre, l'histoire de l'élaboration des outils modernes d'analyse mathématique risque d'apporter plus de confusion que de sens au niveau d'un enseignement secondaire.

Poursuivons. Une pédagogie efficace dans tel contexte ne l'est souvent plus dans un contexte différent. Il ne suffit pas de mettre les élèves au travail sur un chantier de problèmes. Encore faut-il que je puisse y suivre et y guider leur progression (ce qui sera d'autant plus difficile s'ils sont nombreux) ; encore faut-il aussi que les élèves soient disposés à accepter la démarche, qu'ils jouent le jeu, que la recherche les motive (ce qui n'est guère évident face à des jeunes qui ont depuis longtemps renoncé à trouver la moindre motivation à leur activité ou leur inactivité scolaire). Il faut donc tenir compte du contexte humain – type de public et motivation des élèves – et matériel – nombre d'élèves par classe, présence de matériel didactique adéquat, nombre d'heures de cours disponibles pour enseigner cette matière, etc.

Poursuivons encore. Une pédagogie qui s'avère efficace lorsqu'elle est mise en œuvre volontairement par tel enseignant, ne le sera sans doute plus si on cherche à l'imposer à d'autres. C'est ce que certains militants de mouvements pédagogiques ont parfois du mal à comprendre. Il y a, dans l'efficacité de la pédagogie, une dimension qui rappelle celle de l'homéopathie : ça fonctionne par effet placebo, parce qu'on y croit, parce qu'on s'y investit. Mais cet effet-là fonctionne généralement quelles que soient les méthodes ! L'enseignant qui est passionné par ce qu'il enseigne et par le fait de partager ses savoirs avec d'autres, l'enseignant qui continue de chercher, de se former, qui témoigne de cet enthousiasme par son dynamisme ou son charisme devant la classe, par la recherche constante de nouvelles pistes, de nouvelles explications, de nouveaux problèmes pour ouvrir de nouveaux horizons, l'enseignant qui ne supporte pas de laisser un élève dans l'ignorance ou dans une compréhension imparfaite, cet enseignant sera le plus souvent efficace. Peu importe que son cours soit frontal ou participatif. Oh, je sais, la plus belle motivation peut être anéantie en quelques minutes par l'exacerbation de difficultés relationnelles. Mais à ce stade, ce ne sont pas les techniques pédagogiques qui pourront y changer grand choser.

Au risque de déplaire à certains compagnons de combat contre la marchandisation de l'école, je pense donc que les sciences de l'éducation ne sont pas notre ennemi, qu'elles sont utiles. Mais il est vrai aussi que certains pédagogues on tendance à isoler l'objet précis de leurs travaux des conditions d'organisation matérielle et structurelle de l'enseignement et de son contexte économique et social.

Constater scientifiquement que la pratique massive du redoublement est inopérante parce qu'elle n'améliore pas les acquis de ceux qui redoublent est sans aucun doute utile. Mais s'en tenir à cela et laisser un gouvernement supprimer administrativement les redoublements, sous prétexte de lutte contre l'échec – en réalité pour réduire les coûts de l'enseignement –, c'est cautionner une sélection sociale renforcée, car ceux qui « réussissent » sans avoir appris, seront les victimes d'une orientation plus rapide vers les filières de relégation.

Observer et souligner que notre enseignement reste trop souvent formel, qu'il vise

parfois davantage la restitution de connaissances que la maîtrise des savoirs, c'est utile et nécessaire. Mais laisser, au nom de ce constat, s'installer une dérive vers la primauté des compétences et ne pas s'interroger sur les motivations des organisations patronales et des milieux économiques dans leur appui sans réserve à cette dérive, c'est, au mieux de l'inconscience, au pire de la complicité dans la transformation de l'enseignement en instrument de la compétition économique.

Chercher comment les technologies de l'information et de la communication peuvent être mises en œuvre afin d'améliorer et de diversifier les formes d'accès aux savoirs n'est nullement critiquable. Mais se faire le chantre aveugle d'une prétendue panacée technologique c'est ne pas voir que, dans les conditions actuelles d'encadrement et de formation des enseignants, l'introduction massive et irréfléchie des TIC à l'école constitue trop souvent un appauvrissement des apprentissages et ne répond dès lors qu'à la demande d'alphabétisation numérique du consommateur et du producteur.

Il est légitime et nécessaire d'avoir davantage le souci de « l'apprenant » : être à l'écoute de ses questions, de ses problèmes, partir de ce qui fait sens pour lui et de ses acquis réels, éviter de fixer des objectifs inaccessibles, laisser à chacun le temps nécessaire pour progresser, éduquer au lieu de réprimer, faire travailler au lieu de se plaindre du manque de travail, instruire au lieu de se lamenter sur le manque d'instruction. Mais si, au nom de ce « recentrage sur l'élève », on en vient à prôner l'individualisation des parcours et des méthodes, alors on ouvre toute grande la porte à une dérégulation dualisante, où les « riches » (en termes de capital reproductif bourdieusien : capital économique, social, symbolique, culturel, informationnel et temps libre) s'enrichiront encore plus vite alors que les pauvres s'enfonceront dans leur pauvreté.

Enfin, les sciences de l'éducation ne témoignent pas toujours du sens de l'autocritique que l'on pourrait en attendre. Ainsi, quand les preuves s'accumulent de l'inefficacité des méthodes dites « globales » dans l'apprentissage de la lecture, quand on découvre que ces méthodes donnent de moins bons résultats que les méthodes classiques, même à origine sociale égale, alors on aimerait observer de la part des spécialistes de la pédagogie autant d'acharnement à défaire ces pratiques inopérantes qu'ils en ont eu, hier, pour les imposer.[2]

Repenser l'école

Le programme ambitieux formulé plus haut, l'institution d'un citoyen hautement instruit, capable de saisir dans toute leur complexité la nature et les enjeux des grands problèmes de société qui se posent à l'humanité, capable de devenir, demain, le citoyen d'un « autre monde », réellement démocratique et solidaire, ce programme nécessite au minimum dix années de formation générale et polytechnique. D'autre part, nous l'avons vu, la suppression des filières précoces est une condition essentielle de la démocratisation de l'enseignement. Je plaide donc pour l'introduction d'un tronc commun jusqu'à l'âge d'au moins 16 ans. Au terme de celui-ci, on pourrait envisager deux ou trois années au contenu plus spécialisé, préparant progressivement à l'enseignement supérieur ou à une qualification.

Si une telle revendication ne manque plus guère de partisans en Belgique (cfr l'appel d'un collectif de diverses associations, lancé en mai 2004, à l'initiative de la Ligue des Droits de l'Enfant), il en va malheureusement bien différemment dès que l'on parle de toucher au

---

2 J-M Braibant, *F.-M. Gerard, Savoir lire : question(s) de méthodes ?*, 1996

tabou de la « liberté d'enseignement ». Sans revenir sur tous les arguments développés au chapitre précédent, il me faut insister sur un point : le débat déborde largement la vieille querelle entre enseignement officiel et enseignement confessionnel. Il ne s'agit pas de déterminer quel réseau serait meilleur que l'autre. Il s'agit de briser les marchés et la concurrence scolaires, dont les réseaux et la prétendue « liberté de choix » sont, au mieux, le prétexte.

Formulons donc plutôt l'objectif positivement. Ce qu'il nous faut, c'est l'école commune, où tous les enfants, sans distinction de religion, de langue maternelle (oui, même à Bruxelles !) ou d'origine sociale, sont scolarisés ensemble, de 5 à 16 ans ; la collectivité éducative, lieu de socialisation *et* d'instruction, lieu de vie, de travail et d'instruction ; l'école de petite taille, implantée dans un tissu local, quartier ou village, et que l'on fréquente « naturellement ».

Un découpage adéquat des zones de recrutement pourrait corriger, tant que faire se peut, les inégalités géographiques. Certes, on ne pourra éviter que la composition sociale des écoles de la verdoyante banlieue bruxelloise soit différente de celles des ruines industrielles de la région du Centre. Mais on pourra empêcher que, dans une grande ville comme Bruxelles, se côtoient, à quelques centaines de mètres, des établissements dont le public est exclusivement issu de l'immigration et d'autres dont le fond de recrutement se limite aux 10% de familles les plus riches. D'autre part, si l'on ne peux sans doute éviter totalement que des groupes d'âges différents se retrouvent dans des implantations distinctes, ne fut-ce que pour des raisons de disponibilité de locaux, il est cependant impératif d'en finir avec la rupture brutale entre enseignement primaire et secondaire. Le passage du « maître de classe » au professeur spécialisé doit se faire plus progressivement.

L'école commune, disions nous, est un lieu de socialisation et d'instruction. Au sein de la collectivité éducative, enfants, adolescents et adultes, citoyens en devenir, vivent, travaillent, étudient ensemble, développent des liens de collaboration et de solidarité. Education et instruction y sont intégrées dans le processus même de la vie scolaire. Dans la perspective d'une éducation complète mais aussi dans le but de développer un rapport positif à l'école, les élèves participent aux tâches que requiert la vie quotidienne de la collectivité : entretien et embellissement des bâtiments, nettoyage, cuisine, encadrement des plus jeunes par les aînés. Il s'agit notamment d'éduquer à la responsabilité, au respect des autres et à la prise de décision démocratique : les élèves participent à l'organisation de la collectivité, à la planification d'activités, à l'élaboration de règlements, à la prise de décisions disciplinaires. Bien entendu, le degré et la nature de ces responsabilités doivent être adaptés à l'âge des enfants ou des adolescents. Ainsi, la liaison de l'éducation au travail, seule capable de donner sens aux apprentissages, devient une réalité de la vie scolaire et non plus une excroissance « professionnelle » de l'école.

Il n'est cependant pas question que le temps d'éducation soit pris au détriment du temps d'instruction. En d'autres mots, il faut plus de temps. L'école commune est ouverte en dehors des heures de « cours », des activités y sont organisées en soirée, le week-end, le mercredi après-midi et durant les vacances scolaires. Les élèves ont l'occasion d'y prendre leurs repas, froids ou chauds. Lieu de vie, l'école commune devient la plaque tournante des activités culturelles, sportives ou de bricolage. Cela ne se fait pas nécessairement dans l'établissement, mais en partenariat avec des associations. L'école se chargeant de proposer l'offre d'activités, de stimuler les enfants à y participer, de gérer les inscriptions, le transport et l'encadrement des jeunes. Implantée dans un quartier, une commune, l'école commune

participe aussi à la vie de la collectivité locale. Enfin, il va sans dire que tout ceci nécessite l'association étroite des parents à la vie, à l'organisation de la collectivité éducative : je plaide à cette fin pour l'instauration d'un congé parental (payé) d'une demie journée par mois.

Tout cela implique une redéfinition totale de la composition et du volume des équipes éducatives. Enseignants et éducateurs doivent disposer de temps pour le travail d'équipe, de coordination, de réalisation de projets. Mais il faut surtout qu'ils aient du temps pour assurer que les apprentissages s'effectuent dans des conditions optimales, garantissant la réussite de tous. L'élève doit avoir du temps pour étudier. Il doit apprendre à fournir un travail personnel et à l'organiser, mais il doit l'apprendre à l'école, pas à la maison. Un système d'étude dirigée, après les heures de cours, est donc mis en place dans les établissements. Les élèves peuvent y effectuer leurs devoirs, travaux ou études, en jouissant de bonnes conditions de travail, d'un encadrement qualifié et de toute l'infrastructure nécessaire : bibliothèque, ordinateurs. Les enseignants doivent pouvoir remédier aux difficultés dès qu'elles apparaissent, et non quand il est trop tard. Les sanctions d'échec peuvent alors être remplacées par des mesures de remédiation. Tout au long de l'année scolaire, on organise des « rattrapages » collectifs, voire des séances de cours particuliers pour les élèves en grande difficulté scolaire. En cas d'échec, malgré tout, des cours de rattrapage sont également organisés pendant les vacances scolaires d'été. Ils remplacent utilement les examens de passage dans l'enseignement secondaire. Ces propositions visent à supprimer les redoublements, non de manière administrative, comme on a trop souvent voulu le faire, mais en supprimant réellement l'échec.

Dans cette lutte contre l'échec scolaire, c'est l'ensemble de la collectivité éducative qu'il convient de mobiliser : le groupe d'élèves parcourt, de 5 à 16 ans, un itinéraire commun. Il lui appartient, collectivement, de faire avancer les « retardataires » et de rester uni.

Le haut degré d'autonomie administrative, éducative et pédagogique qu'implique ce projet d'école pourrait être perçu comme une porte ouverte, derechef, au développement inégal et à la concurrence scolaire. C'est bien pour cela qu'il faut, d'une part, interdire rigoureusement les marchés scolaires en imposant à chacun la fréquentation de l'école qui lui est assignée, et d'autre part superposer à cette autonomie un ensemble de dispositions régulatrices garantissant la convergence des pratiques.

Il faut en revenir à des programmes formulés en termes d'objectifs stricts (tant cognitifs que de compétences), mettre fin à la dérégulation introduite par la forme actuelle de « l'approche par compétences ». Des manuels scolaires de référence, basés sur les programmes officiels, sont mis à la disposition des enseignants. Des sites Internet officiels fournissent de manière simple, pour chaque discipline et chaque point du programme, une offre complète et diversifiée de matériel didactique : documents de référence, articles de presse, bases de données, images, vidéos, simulations, etc. Des épreuves standardisées sont proposées en vue d'évaluer les acquis des élèves sur chaque point du programme. Elles servent de base à la mise en œuvre de la remédiation telle que décrite plus haut. Elles assurent que les enseignants des différents établissements ou niveaux soient bien « sur la même longueur d'onde » dans l'interprétation des exigences du programme.

Bref, le principe du pilotage est le suivant : une formulation et un contrôle strict des objectifs cognitifs et des compétences requises, associé à une grande liberté en matière de méthode pédagogique (ce qui n'exclut pas d'encourager la liaison à la pratique, le développement de projets, l'implication des aînés dans l'instruction des jeunes et l'intégration de l'instruction à la vie de la communauté éducative).

On aura compris qu'un tel projet nécessite un encadrement généreux, donc un financement généreux. Une augmentation du budget de l'éducation de l'ordre de 50% est indispensable si l'on veut assurer l'encadrement après les heures de cours, les rattrapages, les guidances, l'organisation des activités ; si l'on veut garantir la gratuité de l'enseignement en fournissant livres et matériel scolaire ; si l'on veut permettre aux établissements de proposer des repas et des boissons aux élèves, de mettre à disposition des lieux de travail et de vie adaptés, des centres de documentation, des ordinateurs ; si l'on veut, surtout,.réduire radicalement le nombre d'élèves par classe, notamment dans les premières années d'enseignement.
Ce que je demande fondamentalement pour l'école, pour les enseignants et les éducateurs, c'est du temps : du temps pour coordonner, du temps pour préparer, du temps pour évaluer, du temps pour se former, du temps pour motiver, du temps pour écouter, du temps pour vivre avec les élèves, du temps pour se reposer, du temps pour se passionner, du temps pour découvrir et faire découvrir les formidables richesses culturelles et scientifiques accumulées par l'humanité.

Un projet mobilisateur

L'ampleur du projet peut sembler excessive. Elle est pourtant la clé de son succès. Les petites réformes ne peuvent que miner les équilibres précaires de l'école ancienne et en faire le jouet des évolutions « naturelles », imposées par les déterminants économiques. Ceux-ci poussent les systèmes d'enseignement dans une direction que j'ai longuement développée dans d'autres ouvrages et que j'ai résumée sous le vocable de « marchandisation » : dérégulation et décentralisation, flexibilité des programmes, abandon des savoirs au profit des compétences, dualisation et diversification des filières, utilisation explicite de l'école à des fins de stimulation des marchés, désengagement de l'État et, finalement, privatisation marchande.

Chaque petite déstabilisation du système éducatif accélère cette évolution « dominante ». L'école est comme un ballon posé en équilibre précaire sur le flanc d'une colline. Donnez lui un léger coup de pied, peu importe dans quelle direction, vous ne ferez probablement que le déstabiliser et provoquer sa descente le long des forces dominantes, jusqu'à ce qu'il retrouve un nouvel équilibre un peu plus bas. Équilibre précaire, qui sera à son tour remis à cause à la moindre secousse.

L'enseignement se trouve en équilibre précaire sur la pente de la marchandisation. De petites réformes visant, tantôt à promouvoir un peu plus de souplesse et d'humanité dans les classes, tantôt à relever quelque peu le niveau en « resserrant la vis », ne produiront guère plus d'effet que cette déstabilisation qui livre le système à son évolution « naturelle ». On supprime les redoublements en primaire ? On donne plus d'autonomie aux école ? On ne fait qu'accélérer les écarts entre les élèves et les établissements. On introduit au contraire des procédures d'évaluation et d'orientation plus stricts ? On renforce la sélection sociale.

Le va et vient continu, au rythme des changements de ministres ou de conseillers, entre les réformettes démocratisantes et les « retours aux valeurs traditionnelles » fait penser – permettez-moi cette dernière métaphore – au mouvement de va et vient d'une scie qui ne produit, en définitive, qu'un lent mais inéluctable mouvement vers le bas.

Les propositions élaborées dans ce chapitre paraissent-elles excessivement ambitieuses, par trop radicales et pour tout dire parfaitement utopiques ? C'est donc

exactement ce dont l'école en déglingue a besoin : un vaste projet, capable de remobiliser les énergies et capable de redonner du sens à la scolarisation des enfants du peuple : apprendre pour changer le monde, en s'inscrivant pleinement dans les grandes vagues porteuses d'espoir que sont, aujourd'hui, les mouvements altermondialistes, les mouvements pour la paix, les forums sociaux et la politisation des luttes dans le tiers-monde.